

tfa

tirocinio formativo attivo

II edizione

# Le attività di Sostegno Didattico

**tracce svolte** per la prova **scritta**

per l'ammissione ai corsi di specializzazione

**ampia raccolta di tracce svolte su:**

- normativa sui percorsi di integrazione/inclusione
- metodologia didattica e metacognizione
- buone prassi e apprendimento cooperativo
- laboratori didattici e tecnologie
  - campi di esperienza e strategie didattiche



# Accedi ai servizi riservati



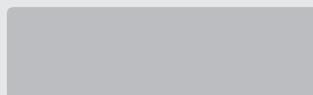
COLLEGATI AL SITO  
**EDISES.IT**

ACCEDI AL  
**MATERIALE DIDATTICO**

SEGUI LE  
**ISTRUZIONI**

Utilizza il codice personale contenuto nel riquadro per registrarti al sito **edises.it** e accedere ai **servizi e contenuti riservati**.

Scopri il tuo **codice personale** grattando delicatamente la superficie



Il volume NON può essere venduto, né restituito, se il codice personale risulta visibile.

L'accesso ai servizi riservati ha la durata di **un anno** dall'attivazione del codice e viene garantito esclusivamente sulle edizioni in corso.

Per attivare i **servizi riservati**, collegati al sito **edises.it** e segui queste semplici istruzioni

## Se sei registrato al sito

- clicca su *Accedi al materiale didattico*
- inserisci email e password
- inserisci le ultime 4 cifre del codice ISBN, riportato in basso a destra sul retro di copertina
- inserisci il tuo **codice personale** per essere reindirizzato automaticamente all'area riservata

## Se non sei già registrato al sito

- clicca su *Accedi al materiale didattico*
- registrati al sito o autenticali tramite Facebook
- attendi l'email di conferma per perfezionare la registrazione
- torna sul sito **edises.it** e segui la procedura già descritta per *utenti registrati*



Tracce svolte  
per la prova scritta

---

# Le attività di Sostegno Didattico

---



Le attività di Sostegno Didattico – II edizione  
Tracce svolte per la prova scritta  
Copyright © 2016, 2014, EdiSES S.r.l.

9 8 7 6 5 4 3 2 1 0  
2020 2019 2018 2017 2016

*Le cifre sulla destra indicano il numero e l'anno dell'ultima ristampa effettuata*

*A norma di legge è vietata la riproduzione,  
anche parziale, del presente volume o  
di parte di esso con qualsiasi mezzo.*

L'Editore

*Coordinatore del progetto:* Nicola MOLteni

*Grafica di copertina:*  curvilinee

*Progetto grafico:* ProMedia Studio di A. Leano – Napoli

*Redazione:* EdiSES – Napoli

*Fotocomposizione:* doma book di Massimo Di Grazia

*Stampato presso* Tipolitografia Petruzzi S.r.l. – Via Venturelli 7/B – Città di Castello (PG)

*Per conto della* EdiSES – Piazza Dante, 89 – Napoli

ISBN 978 88 6584 774 9

www.edises.it  
info@edises.it

# Indice

## Capitolo 1 - Normativa

1. L'integrazione scolastica . . . . .	3
2. Iscrizione, diagnosi funzionale, profilo dinamico funzionale e piano educativo individualizzato . . . . .	6
3. La modulistica per l'integrazione scolastica: dalla certificazione alla diagnosi funzionale al profilo dinamico funzionale . . . . .	9
4. La modulistica per l'integrazione scolastica: il piano educativo individualizzato . . . . .	12
5. Il modello ICF . . . . .	15
6. Accordi di programma, protocolli d'intesa, buone prassi . . . . .	18
7. Il ruolo dell'insegnante di sostegno . . . . .	20
8. Le altre figure dell'integrazione . . . . .	22
9. L'educatore scolastico . . . . .	24
10. Bisogni educativi speciali (BES) . . . . .	26
11. Le risorse organizzative e professionali nella normativa per l'inclusione degli alunni diversamente abili . . . . .	28
12. Le Linee Guida sull'integrazione degli alunni con disabilità . . . . .	32
13. Il disturbo da deficit di attenzione e iperattività: indicazioni normative . . . . .	35
14. Il piano annuale per l'inclusività . . . . .	39

## Capitolo 2 - Metodologia didattica

15. L'osservazione: criteri ed elementi . . . . .	45
16. Gli strumenti per l'osservazione . . . . .	47
17. Scuola dell'infanzia: perché osservare? . . . . .	49
18. Il <i>cooperative learning</i> : criteri generali . . . . .	51
19. Il <i>cooperative learning</i> : tipologie di organizzazione . . . . .	53
20. Alcuni modelli di insegnamento cooperativo . . . . .	55
21. Gli alunni nell'apprendimento cooperativo . . . . .	57
22. La <i>peer education</i> e la <i>peer collaboration</i> . . . . .	59
23. I <i>webquest</i> . . . . .	61
24. Nuove strategie per lo sviluppo dell'apprendimento e dell'integrazione . . . . .	64
25. Il contributo della ricerca e dell'innovazione al processo di integrazione . . . . .	68
26. Metodologia della ricerca pedagogica in educazione speciale . . . . .	71
27. Tipologie di didattica . . . . .	74
28. La funzione partecipativa nella relazione attraverso i linguaggi non verbali . . . . .	76



29. Lo studio dell'intelligenza e delle attività cognitive alla base della prassi educativa . . . . .	79
30. La didattica metacognitiva . . . . .	82
31. La valutazione degli alunni . . . . .	84
32. Osservare il bambino, pensare allo studente . . . . .	86

### Capitolo 3 - Metacognizione

33. Alunni iperattivi con problemi relazionali . . . . .	91
34. L'autoregolazione cognitiva . . . . .	93
35. Abilità di relazione: le storie sociali . . . . .	95
36. Metacognizione e comprensione del testo . . . . .	97
37. Metacognizione e ritardo cognitivo . . . . .	100
38. Autostima e motivazione: un intervento di didattica metacognitiva . . . . .	102
39. Scrivere e riflettere: un'esperienza di sviluppo di competenze sociali e cognitive con alunni diversamente abili . . . . .	104
40. Autostima e motivazione alla base dell'apprendimento . . . . .	107

### Capitolo 4 - Buone prassi

41. Le buone prassi per l'inclusione . . . . .	113
42. Modalità di raccordo tra docente di sostegno e docente curricolare . . . . .	115
43. L'alunno con ADHD . . . . .	118
44. Gli interventi sui comportamenti problema . . . . .	121
45. Il bambino non vedente e il linguaggio . . . . .	124
46. Problemi psicologici nell'alunno non vedente che entra nel mondo della scuola . . . . .	127
47. Attività per favorire l'accoglienza dell'alunno straniero . . . . .	129
48. Le caratteristiche del ritardo mentale . . . . .	131
49. Ritardo mentale: come intervenire . . . . .	133
50. Il lavoro psico-educativo con alunni autistici . . . . .	136
51. I disturbi dello spettro autistico (ASD) . . . . .	138
52. L'alunno straniero nella scuola secondaria di II grado . . . . .	140
53. Collaborazione tra docente di sezione e docente di sostegno . . . . .	142
54. Le caratteristiche del progetto ponte . . . . .	144
55. Continuità tra scuola dell'infanzia e scuola primaria: esempi di buone prassi per l'inclusione . . . . .	146
56. Condizioni per esperienze senso-percettive significative in un bambino non vedente . . . . .	149
57. Progetto di rinforzo linguistico per alunni stranieri (non italofoeni) . . . . .	152
58. Adattare gli obiettivi per alunni con deficit cognitivo . . . . .	155
59. Attività per favorire l'accoglienza dell'alunno con disturbo generalizzato dello sviluppo . . . . .	157
60. Esplorazione dello spazio aula di un alunno non vedente . . . . .	159
61. La rete per l'inclusione: dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado . . . . .	161
62. Indicazioni procedurali per alunni con disturbo dello spettro autistico . . . . .	164
63. Le fasi del progetto ponte . . . . .	166

64. Come promuovere il successo scolastico degli alunni con DSA . . .	168
65. Misure compensative/dispensative per alunni con DSA e BES . . .	171
66. Progetti per alunni in particolare situazione di gravità . . . . .	174
67. Il coinvolgimento della famiglia di alunni con BES. . . . .	176
68. Progettazione di interventi integrati attraverso il Piano Educativo Individualizzato (PEI) . . . . .	178
69. Educazione scolastica degli alunni con deficit uditivo . . . . .	181
70. Sindrome di Down . . . . .	184
 <b>Capitolo 5 - Apprendimento cooperativo</b>	
71. Preparazione all'apprendimento cooperativo . . . . .	189
72. Esperienze di apprendimento cooperativo: un gruppo, tanti colori	191
73. Attività di apprendimento cooperativo: l'ascolto . . . . .	194
74. Favorire i rapporti collaborativi. . . . .	197
75. Progettare un'attività di apprendimento cooperativo con un alunno con ritardo cognitivo o con DSA. . . . .	199
76. Il "gruppo di esperti" . . . . .	202
77. La carta a "T" . . . . .	204
78. Un'attività basata sul <i>webquest</i> . . . . .	206
79. L'apprendimento cooperativo applicato alla geometria . . . . .	208
80. L'apprendimento cooperativo applicato all'italiano . . . . .	210
81. La creatività nell'attività di apprendimento cooperativo . . . . .	213
82. L'apprendimento cooperativo e la storia . . . . .	215
83. Lavoro cooperativo ed educazione musicale . . . . .	217
84. Favorire le interazioni prosociali: le attività di tutoraggio. . . . .	220
85. L'esperienza del progetto tutoring . . . . .	222
86. Il role playing . . . . .	225
 <b>Capitolo 6 - Laboratori</b>	
87. Drammatizzazione e creatività . . . . .	229
88. Arte teatrale e comunicazione . . . . .	232
89. Il laboratorio creativo. . . . .	234
90. Esperienza del bambino prescolare con la letto-scrittura . . . . .	236
91. Approccio alla scrittura nella scuola dell'infanzia . . . . .	238
92. Laboratori espressivi e creativi: osservo, leggo, dipingo . . . . .	240
93. La didattica laboratoriale. . . . .	242
94. I laboratori espressivi: animazione drammatica e attività teatrale	244
95. Un esempio di laboratorio pratico nella scuola primaria . . . . .	246
96. I laboratori per l'inclusione: l'autismo. . . . .	248
97. I laboratori per l'inclusione: il disturbo pervasivo dello sviluppo .	250
98. Un'esperienza laboratoriale con i giochi da tavolo. . . . .	252
99. La semplificazione di un testo . . . . .	254
 <b>Capitolo 7 - Tecnologie</b>	
100. Il computer nella scuola dell'infanzia . . . . .	259
101. Esemplicazioni dell'uso del computer. . . . .	261

102. Videogiochi e apprendimento . . . . .	264
103. L'uso delle tecnologie per l'inclusione . . . . .	267
104. L'uso del pc in funzione cooperativa . . . . .	269
105. Disabilità e pc . . . . .	271
106. Schemi e mappe per lo studio . . . . .	273
107. Software per le mappe . . . . .	276
108. Modalità operative della LIM. . . . .	278
109. Un esempio di attività con la LIM . . . . .	280
110. Elaborazione di un percorso interdisciplinare mediante l'uso delle tecnologie per favorire l'inclusione di competenze diverse. . . . .	283

## Capitolo 8 - Campi di esperienza

111. Esempi di creazione di ambienti e spazi educativi. . . . .	289
112. Esempi di adattamento delle attività motorie. . . . .	291
113. Esempi di adattamento delle attività verbali . . . . .	294
114. Adattamenti nella costruzione delle competenze logico-matematiche . . . . .	297
115. Autonomia personale e organizzazione psicomotoria . . . . .	299
116. L'acquisizione del concetto di tempo. . . . .	301
117. La conoscenza dello schema corporeo . . . . .	303
118. Difficoltà percettive e prassiche: quale percorso seguire . . . . .	305
119. Favorire la comunicazione e la relazione: il progetto di animazione drammatica . . . . .	307
120. La psicomotricità come base per l'apprendimento. . . . .	309
121. Il gioco e il movimento per alunni con ritardo cognitivo. . . . .	311
122. Lo sviluppo di competenze personali: numero e spazio. . . . .	313
123. Acquisizione di prerequisiti relativi alla letto-scrittura . . . . .	316
124. La conoscenza del mondo: esperienza con la terra . . . . .	318
125. L'uso spontaneo dei colori . . . . .	321

## Capitolo 9 - Strategie didattiche

126. Il curricolo integrato. . . . .	325
127. Un esempio di curricolo integrato per la scuola primaria . . . . .	328
128. Il curricolo integrato e l'acquisizione di abilità sociali. . . . .	330
129. Integrare gli obiettivi e le discipline nelle unità di insegnamento. . . . .	333
130. Abilità di autonomia sociale: comprendere il mondo circostante. . . . .	336
131. Abilità funzionali: saper contare . . . . .	338
132. Abilità di autonomia: la salute personale . . . . .	340
133. Adattare il curricolo e la programmazione . . . . .	342
134. Adeguare gli obiettivi e le attività: come fare? . . . . .	345
135. Adattare gli obiettivi per alunni con deficit cognitivo . . . . .	347
136. Strategie per alunni con deficit cognitivo: l'intervento in ambito linguistico. . . . .	350
137. Adattare gli obiettivi e le attività: le materie di studio . . . . .	352
138. La stimolazione metafonologica . . . . .	354

139. Adattare gli obiettivi e le attività: la percezione per l'apprendimento della matematica . . . . .	357
140. Adattare gli obiettivi e le attività: italiano . . . . .	360
141. Adattare gli obiettivi e le attività: il laboratorio di storia . . . . .	362
142. Adattare gli obiettivi e le attività: le scienze . . . . .	364
143. Strategie di mediazione didattica: l'acquisizione di contenuti . . .	366
144. Adattare gli obiettivi e le attività: la comunicazione funzionale . .	368
145. L'educazione motoria come veicolo per l'inclusione . . . . .	370
146. Adattare gli obiettivi curricolari in lingua straniera. . . . .	372
147. Esempi di indicatori, obiettivi e metodologie riferibili al PEI. . . .	375
148. Comunicazione e linguaggio in soggetti con autismo: esempi di obiettivi del PEI . . . . .	378
149. Modalità di intervento per un alunno con deficit cognitivo: un esempio di programmazione . . . . .	380
150. Facilitare l'acquisizione degli obiettivi di apprendimento . . . . .	383
151. Adattare il setting per alunni con problemi relazionali . . . . .	386
152. Esempificazione di un PDF. . . . .	388
153. L'acquisizione delle autonomie nella scuola secondaria . . . . .	390
154. Esperienze di operatività nella scuola secondaria . . . . .	392
155. Sviluppare competenze sociali. . . . .	394
156. L'alunno straniero nella scuola dell'infanzia . . . . .	396
157. La comunicazione nel bambino ipoacusico . . . . .	398
158. Facilitare motivazioni e bisogni conoscitivi in alunni con deficit cognitivo . . . . .	400
159. Autostima e motivazione: un intervento di didattica metacognitiva in ambito matematico . . . . .	403
160. I disturbi di apprendimento della matematica: quale approccio per favorire il recupero delle abilità? . . . . .	408
161. Adattare gli obiettivi e le attività: il riassunto . . . . .	412
162. L'uso delle tecnologie per l'inclusione: un esempio in ambito geografico . . . . .	416
 Gli Autori degli elaborati . . . . .	 421





# Finalità e struttura dell'opera

Il compito dei docenti è quello di “educare” la persona, nel senso etimologico del termine che deriva dal latino *e-ducere*, cioè “tirar fuori”: aiutare bambini e adolescenti a scoprire il valore di se stessi, delle cose e della realtà circostante.

È essenziale garantire il diritto all'apprendimento a tutti gli alunni, anche a quelli che presentano bisogni educativi speciali. L'esercizio di tale diritto comporta, da parte dei docenti, un particolare impegno in relazione agli stili educativi, alla trasmissione-elaborazione dei saperi, ai metodi di lavoro, alle strategie di organizzazione delle attività in aula. Tutto ciò si traduce nel passaggio dalla “scuola dell'insegnare” alla “scuola dell'apprendere”, che lega l'importanza dell'oggetto culturale e le ragioni del soggetto.

Un principio fondamentale dell'intervento didattico riguarda la capacità di garantire un'integrazione in classe che sia realmente tale. Per ridurre le situazioni di svantaggio che gli alunni con disabilità vivono, è necessario che venga esplicitato l'impegno di tutti i componenti del gruppo dei docenti. Il criterio regolativo deve essere garantito attraverso un duplice legame che valorizzi la diversità nell'apprendimento: dell'alunno diversamente abile verso la classe, ma anche dei compagni del gruppo nei suoi confronti. Questo doppio livello di riconoscimento sta alla base innanzitutto dell'integrazione, e poi dell'inclusione, di tutti gli studenti con bisogni educativi speciali, principalmente di coloro che vivono situazioni di particolare gravità. Un simile modo di vedere va condiviso da tutti gli insegnanti, che devono vivere l'inclusione come un compito educativo che interessa tutto il gruppo degli adulti.

L'istituzione scolastica deve essere attenta ad una molteplicità di aspetti. Innanzitutto la localizzazione, poiché ogni realtà territoriale è chiamata a partecipare ad un disegno unitario in modo originale, nel rispetto delle peculiarità che la caratterizzano, del suo essere inserita in uno specifico contesto sociale e culturale. In secondo luogo l'interdipendenza, che costituisce l'altro versante della localizzazione: ogni singola realtà offre un contributo alle altre e si arricchisce grazie agli scambi che il lavoro collaborativo rende possibile. Questo processo è alla base della costituzione di una rete per l'inclusione degli alunni diversamente abili.

L'obiettivo ultimo è fare in modo che sia il docente curricolare sia l'insegnante di sostegno, in ottemperanza alle proprie specialità e competenze, intervengano per facilitare la partecipazione attiva degli allievi con difficoltà nell'apprendimento e nella relazione.

La scuola ha il compito di “prendere in carico” gli alunni diversamente abili, dall'osservazione iniziale fino all'attuazione di modalità operative per rea-



lizzare il percorso didattico. I docenti sono chiamati ad elaborare un progetto per tutti i soggetti con disabilità, strutturato in base ad opportune risorse e competenze, integrate all'occorrenza da quelle sociali e sanitarie. In tale contesto il ruolo delle tecnologie assume un'importanza sempre più definita come metodologia da utilizzare per favorire forme di apprendimento significativo e cooperativo.

La recente normativa sui BES (Bisogni Educativi Speciali), emanata dal Ministero attraverso circolari e direttive, indirizza i docenti verso la strutturazione di percorsi personalizzati e individualizzati, con particolare riferimento all'utilizzo di una didattica comune (forme di apprendimento cooperativo, didattica metacognitiva, uso delle TIC ecc.), e l'individuazione di strumenti compensativi che consentano l'adattamento delle attività, dei materiali, dei tempi di apprendimento.

È indispensabile, pertanto, promuovere una serie di azioni e di attività di formazione per docenti e dirigenti, così da trasferire le "buone pratiche" all'interno di tutto il contesto scolastico. Gli insegnanti devono essere coinvolti non come semplici destinatari, ma come professionisti che riflettono e attivano modalità didattiche orientate all'integrazione efficace nel normale contesto del fare scuola quotidiano.

## Struttura dell'opera

Finalizzato alla preparazione alle prove scritte di selezione ai corsi di specializzazione per le attività di sostegno didattico, il volume propone un ampio ventaglio di tracce svolte sulle principali tematiche dell'integrazione scolastica, così come previsto dai programmi d'esame. Gli elaborati contengono spunti e suggerimenti sulla **normativa** riguardante gli alunni diversamente abili, con indicazioni operative sui percorsi di integrazione/inclusione, sui vari aspetti della **metodologia didattica** orientata all'inclusione, sulla **metacognizione**, ipotizzando i possibili interventi volti a migliorare la capacità di autoregolazione degli alunni con difficoltà. Mucha attenzione viene dedicata alle **buone prassi** che una scuola, in una visione di collegialità, deve mettere in atto se intende favorire realmente il processo di integrazione di tutti gli alunni, all'**apprendimento cooperativo**, con molteplici esempi di modalità di interazione tra gli allievi, ai **laboratori**, con numerose tipologie di attività e di percorsi atti a conferire la flessibilità di cui necessita un ambiente educativo di apprendimento pensato per tutti. Altrettanto spazio, infine, viene riservato alle **tecnologie**, il cui uso permette di adeguare la proposta educativa ai bisogni specifici, ai **campi di esperienza** e alle **strategie didattiche**, con numerosi esempi di adattamento di obiettivi, materiali e attività agli alunni in situazione di difficoltà.

Il volume è stato organizzato in vista di uno studio agevole da parte degli aspiranti docenti di sostegno di ogni ordine e grado di scuola, poiché gli spunti e i modelli operativi proposti possono essere facilmente adeguati ai bisogni educativi delle diverse fasce di età degli alunni con disabilità.

Questo lavoro, ricco, complesso, denso di rinvii normativi e spunti operativi per l'attività dei futuri insegnanti, tratta materie in continua evoluzione.

Ulteriori **materiali didattici** e **approfondimenti** sono disponibili nell'area riservata a cui si accede mediante la registrazione al sito *edises.it* secondo la procedura indicata nel frontespizio del volume.

Altri aggiornamenti sulle procedure concorsuali saranno disponibili sui nostri profili social.

**Facebook.com/iltirocinioinformativoattivo**

Clicca su  (Facebook) per ricevere gli aggiornamenti



## 18. Il *cooperative learning*: criteri generali

Il *cooperative learning* può essere definito come un insieme di tecniche di conduzione della classe, grazie alle quali gli alunni lavorano in piccoli gruppi per attività di apprendimento e ricevono valutazioni in base ai risultati acquisiti (Comoglio-Cardoso 1996). Si tratta di un vasto movimento educativo che si pone l'obiettivo di migliorare l'apprendimento e il rendimento scolastico, insegnando agli alunni a lavorare in modalità cooperativa.

Il candidato ne illustri le caratteristiche principali.

L'elemento caratterizzante il CL è il lavoro di gruppo, strumento utile per raggiungere gli obiettivi specifici, specialmente nelle classi in cui risulta essere presente un'ampia mescolanza di abilità linguistiche e di conoscenze.

Il coinvolgimento degli alunni nel processo di apprendimento permette lo sviluppo delle capacità relazionali, il miglioramento del clima della classe e il riconoscimento del gruppo come strumento di crescita.

Il *cooperative learning* aiuta gli alunni ad apprendere i contenuti curricolari attraverso l'osservazione dei compagni, dai quali assumono informazioni. Diversamente dal metodo tradizionale, caratterizzato dalla lezione frontale e dal compito scritto, il lavoro di gruppo permette l'acquisizione dei pensieri astratti tipici dell'apprendimento concettuale, sempre che l'attività proposta ne preveda l'uso, piuttosto che l'applicazione di regole o la loro memorizzazione.

Il gruppo deve avere le "risorse" per completare il compito con successo (vale a dire *abilità intellettive, lessico, informazioni rilevanti e chiare istruzioni* su come procedere).

Dagli studi e dalle osservazioni effettuate emerge come la traduzione di un concetto in parole, in un contesto in cui un alunno lo spiega al compagno, sia utilissima all'acquisizione del concetto stesso.

Di fronte ad un compito che richiede elaborazione e discussione e la cui risposta diventa poco chiara e non corretta, il gruppo è tenuto ad una interazione che risulta vantaggiosa per tutti: il *disaccordo* e il *conflitto cognitivo* possono essere fonte di apprendimento concettuale. L'esposizione a differenti punti di vista, attraverso il confronto, aiuta gli alunni ad esaminare in modo più oggettivo quel che li circonda e a usare prospettive diverse.

Attraverso la sperimentazione gli alunni raccolgono informazioni con stimoli reciproci nel pensare alla soluzione dei problemi. Di fatto, come afferma Cohen, il risultato cui giunge il gruppo è in qualche modo maggiore della somma delle sue parti.

L'apprendimento cooperativo quindi porta ad ottenere i seguenti risultati: gli alunni imparano l'uno dall'altro; sono stimolati alla produzione di un pensiero più alto; provano orgoglio intellettuale per il risultato raggiunto; svilup-

pano abilità cognitive superiori, legate alla comprensione dei concetti astratti e alla soluzione creativa dei problemi. Lo “stare nel gruppo” mette l’alunno nella condizione di far pratica, formulando ipotesi, categorizzando, decidendo, convincendo i compagni della propria tesi, trovando soluzione ai problemi. Inoltre il *cooperative learning* sviluppa la capacità pratica del riassunto orale, di esposizione del proprio sapere, il riconoscimento del punto di vista del/i compagno/i, la capacità di accettare i suggerimenti e le critiche degli altri; favorisce i legami di amicizia, di fiducia negli altri; favorisce la produzione di *comportamenti attivi* (lo studente con scarso rendimento scolastico viene coinvolto), *impegnati e orientati al compito*; facilita negli studenti le *abilità sociali* per il raggiungimento delle competenze sociali.

La composizione del gruppo può variare da 2 a 5 componenti, caratterizzata dalla eterogeneità rispetto alle abilità cognitive e sociali. Va ricordato che nei piccoli gruppi vi è la tendenza a *sviluppare gerarchie* in cui alcuni membri sono più attivi ed influenti degli altri. Si tratta di quei compagni che hanno competenza su di un determinato argomento, compito del gruppo, e, pertanto, sono coloro ai quali viene riconosciuto uno “status” più elevato. Ad es. l’abilità di lettura determina un’importante condizione scolastica-culturale che si estende a nuove attività che vanno al di là delle richieste del compito (*status scolastico-culturale*). L’abilità acquisita durante il gioco, sia a scuola che fuori, fa sì che lo studente abbia una posizione più elevata tra i pari, vi partecipi più attivamente e lo domini (*status rispetto ai pari*).

Quindi lo status è una classificazione sociale condivisa, in cui ognuno trova una sua collocazione in posizione elevata o inferiore.

Attraverso il linguaggio del corpo (l’alunno con status inferiore non viene riconosciuto dal gruppo ed appare passivo e demotivato, con successivi problemi di apprendimento) occorre far comprendere ai membri il concetto di *pari opportunità e parità* in quanto, per ottenere il miglior risultato dal gruppo, tutti devono avere l’opportunità di apportare il proprio contributo.

## 19. Il *cooperative learning*: tipologie di organizzazione

La metodologia del *cooperative learning* in Italia si è sviluppata e articolata grazie allo studio di Mario Comoglio e dei suoi collaboratori. Nel suo percorso di ricerca Comoglio ha divulgato interessanti sollecitazioni culturali (già presenti in nuce negli studi di Pontecorvo, Zucchermaglio e Ajello del 1991) e ha esplicitato la metodologia operativa del C.L., illustrandone le differenti modalità di gestione, secondo autori diversi.

Il candidato esponga le varie tipologie di organizzazione della classe in funzione di un lavoro in apprendimento cooperativo.

Per Comoglio l'apprendimento cooperativo deve essere collocato all'interno di un contesto scolastico e sociale che pone al suo centro la *persona*, con tutti i suoi bisogni di apprendimento. Occorre, quindi, secondo l'autore, inserire nella scuola metodi nuovi che permettano la promozione della formazione globale degli alunni.

Il C.L. deve essere quindi collocato in una prospettiva articolata e complessa, che presenta varie sfaccettature:

- l'*insegnamento individualizzato e personalizzato*, che risponde ai differenti bisogni formativi richiesti dalla presenza di diversità negli alunni, considerato il trend ad accogliere nelle classi livelli sempre più crescenti di eterogeneità;
- la *comunità di apprendimento*, che risponde alla necessità dei docenti di costruire una visione condivisa mediante la quale creare un senso di appartenenza, capace di affrontare le problematiche educative, di apprendimento, ecc. e anche di valorizzare le eccellenze;
- la *valutazione autentica*, vale a dire la risposta alle richieste sociali di fornire competenze utili al processo di autonomia e di integrazione; la capacità di valutare processi e prodotti, di realizzare modelli per l'autovalutazione continua;
- la *cognizione distribuita*, come risposta alle nuove prospettive poste in essere dal costruttivismo, volta a sviluppare proposte didattiche attinenti ai processi di apprendimento, tenuto conto della teoria per la quale la conoscenza viene acquisita in un contesto e in sintonia con situazioni storiche e sociali precise, dove lo sviluppo concettuale può essere compreso solo in ambiti situazionali d'azione distribuiti nel contesto e non appartenenti a un solo individuo;
- l'*orientamento formativo*, da intendere come processo formativo ed educativo che coinvolge il soggetto nella sua globalità e promuove il potenziamento delle risorse utili per compiere scelte personali e autonome.



Per Comoglio il C.L. si identifica con un nuovo modo di “fare scuola”, passando da un apprendimento di tipo competitivo e individualistico a un modello integrato da alcune prospettive che sono al centro della riflessione educativa, come le comunità di apprendimento, l’insegnamento individualizzato, la valutazione autentica, la cognizione situata. In definitiva il C.L. si offre come strumento flessibile, ricco di risorse e potenzialità, in grado di fornire risposte nuove, efficaci ed attuali alle problematiche complesse che investono il mondo della scuola.

La caratteristica più significativa del C.L., secondo Comoglio, è l'*interdipendenza positiva* tra i componenti del gruppo, cioè quella condizione per cui ogni membro agisce e si comporta in modo collaborativo perché convinto che solo dalla collaborazione può scaturire il proprio successo e quello degli altri membri del gruppo.

Per i fratelli Johnson la cooperazione è lavorare insieme per realizzare obiettivi condivisi. All’interno del piccolo gruppo gli studenti lavorano insieme per portare al massimo il loro livello di apprendimento e quello degli altri.

Paul Vermette definisce una classe “cooperativa” quella divisa in piccoli gruppi per lo più eterogenei e di composizione fissa organizzati dall’insegnante, uniti per svolgere un’attività finalizzata ad ottenere un prodotto, sintesi di tutte le “responsabilità” dei singoli.

Shlomo Sharan considera il C.L. come un sistema di rete di gruppi, non di individui, situato in un sistema più ampio che è la scuola, le cui componenti (insegnanti e dirigenti) interagiscono al fine di facilitare l’interdipendenza utile alla classe rinnovata. La necessità dell’interazione tra docenti e dirigenti è elemento indispensabile per la riuscita del C.L.

Davidson e Schniedewind sottolineano come il C.L. motivi fortemente gli insegnanti, in quanto l’applicazione di questa strategia richiede una progettazione approfondita, con consegne precise per il docente, quali la differenziazione dei compiti richiesti ai gruppi, l’aiuto e l’incoraggiamento agli alunni, lo stimolo ad apprezzare le differenze di competenze ed esperienze tra pari.

Cohen e Lotan evidenziano nel gruppo cooperativo gli elementi della *eterogeneità*, come fattore in grado di affrontare e risolvere un problema, e dello *status* (grado sociale convenzionale condiviso da tutti), come scenario misto di aspettative e di compiti da attribuire ai singoli individui, dove ognuno avrà almeno una delle abilità necessarie per realizzare il progetto. Per questo diviene necessario assegnare alte abilità anche a studenti di basso status.

## 20. Alcuni modelli di insegnamento cooperativo

Il candidato illustri alcuni modelli operativi di organizzazione di attività di apprendimento cooperativo che possono facilitare il processo di apprendimento degli alunni.

Si possono individuare tre tipologie di organizzazione funzionali ad un lavoro in apprendimento cooperativo.

Il primo è il *cooperative learning di tipo formale* di Johnson e Johnson. In questa organizzazione, gli studenti lavorano insieme per un determinato periodo di tempo, da qualche ora ad alcune settimane, per raggiungere obiettivi di apprendimento condivisi. È necessario che ciascun elemento del gruppo sia in grado di completare con successo il compito assegnato. Qualunque disciplina può essere esplicitata con il C.L. di tipo formale. Il docente prende le decisioni prima della lezione; specifica gli obiettivi della lezione; spiega le consegne da svolgere e il tipo di interdipendenza da porre in essere; controlla l'apprendimento degli studenti e interviene nei gruppi per aiutare nei compiti e/o per migliorare le abilità interpersonali; valuta l'apprendimento degli alunni e li sostiene nel processo di revisione sul funzionamento del gruppo.

Una seconda tipologia è rappresentata dal *cooperative learning di tipo informale*, sempre proposto da Johnson e Johnson. Viene utilizzato in tutte quelle occasioni suggerite da uno stimolo qualsiasi: l'insegnante forma dei gruppi "ad hoc" e gli alunni lavorano insieme per raggiungere un obiettivo di apprendimento temporaneo, sia sociale che disciplinare. La durata dell'attività di gruppo è molto limitata, generalmente qualche minuto, prima dell'avvio della lezione vera e propria. Il più delle volte questa tipologia "informale" viene utilizzata per focalizzare l'attenzione degli alunni sul materiale che sarà oggetto di studio, per definire le aspettative che saranno trattate successivamente, per preparare un "setting" favorevole.

Infine possiamo ricordare il lavoro cooperativo attraverso *gruppi di base cooperativi*, indicato ancora da Johnson e Johnson. Tali gruppi sono caratterizzati dalla lunga durata, dalla eterogeneità, dalla composizione stabile. In questa tipologia di C.L. i gruppi sono connotati dalla continuità relazionale, elemento importante per i membri degli stessi, relativamente al supporto, all'aiuto, all'incoraggiamento per un intervento efficace nei compiti, per fare progressi ed apprendere modalità adeguate per lo sviluppo di schemi cognitivi e abilità socialmente utili. Come sostengono gli autori, l'uso del gruppo tende a migliorare la frequenza, a personalizzare il lavoro richiesto a scuola, e incide positivamente sia sulla qualità che sulla quantità dell'apprendimento.

Il docente deve mettere in atto alcune “azioni” che precedono l’esecuzione dell’attività vera e propria degli alunni. Gli obiettivi del suo intervento devono essere esplicitati in modo chiaro e semplice e l’insegnante deve accertarsi che tutti abbiano compreso le indicazioni per evitare problemi difficilmente arginabili.

Nella fase che precede lo svolgimento del compito da parte degli studenti, il docente deve preoccuparsi di: specificare gli obiettivi della lezione; se l’obiettivo è accademico, chiarire i concetti e le strategie che saranno apprese; se l’obiettivo è sociale, chiarire le abilità interpersonali o del gruppo da usare durante la lezione; prendere decisioni circa l’organizzazione dell’apprendimento; formare i gruppi, assegnare gli alunni ai gruppi, assegnare i ruoli nel gruppo, decidere i materiali da usarsi, organizzare l’aula; spiegare il compito e l’interdipendenza che si andrà a costituire durante la lezione.

Al termine di questo primo momento, vengono poste domande per verificare la comprensione delle indicazioni di lavoro, soprattutto da parte degli alunni con maggiori difficoltà dal punto di vista linguistico e cognitivo, e per fornire chiarimenti.

Successivamente, i gruppi si organizzano ed iniziano ad operare sulla scorta degli obiettivi cognitivi e sociali che devono raggiungere. Il docente ha poi il compito di controllare l’apprendimento degli alunni e intervenire nei gruppi per dare assistenza sui compiti o per sostenere le abilità interpersonali degli studenti, di osservare sistematicamente e raccogliere dati sull’attività. Infine valuta l’apprendimento degli alunni e coadiuva i processi su come far funzionare meglio i gruppi.

Molto importante è l’intervento messo in atto nei confronti di studenti diversamente abili, i quali, spesso, necessitano di mediazioni continue rispetto alla comprensione del ruolo e del compito che devono svolgere. Il ricorso a compagni che possano assumere la funzione di tutor può dimostrarsi una risorsa utile.

## 21. Gli alunni nell'apprendimento cooperativo

L'apprendimento cooperativo è la metodologia con cui gli studenti apprendono per piccoli gruppi, aiutandosi tra loro, sentendosi corresponsabili del reciproco percorso, per realizzare obiettivi affettivi e cognitivi. Il risultato è che gli alunni imparano l'uno dall'altro.

Il candidato indichi le caratteristiche organizzative che possono aiutare gli alunni ad operare in gruppi cooperativi.

Mentre nell'organizzazione scolastica tradizionale della classe gli studenti raggiungono gli obiettivi d'apprendimento individualmente e in modo competitivo, nei gruppi cooperativi essi imparano a cooperare anziché competere, migliorando il rendimento scolastico e le positive relazioni di gruppo. Perché si ottengano i risultati previsti è necessario preparare gli alunni alla cooperazione.

Occorre introdurre le regole su come ci si deve comportare nel gruppo, non essendo prevista la figura del supervisore. I componenti del gruppo devono abituarsi ad ascoltare l'opinione altrui, concedere agli altri l'opportunità di parlare e di dare contributi allo sforzo del gruppo. L'acquisizione di tali regole, secondo Cohen, può essere raggiunta attraverso giochi/esercizi mirati, in quanto la chiave dell'apprendimento consiste nel *“combinare l'esperienza e la discussione che ne deriva”*.

L'insegnante deve aiutare la classe a riflettere sulle caratteristiche più rilevanti di ciò che è avvenuto e a far comprendere l'importanza di queste esperienze in funzione del lavoro di gruppo che si andrà a svolgere. Uno degli esercizi più utilizzati, la cui finalità è la formazione di abilità sociali da trasferire nei successivi lavori in gruppo, è il *broken circles (cerchi rotti)*.

La classe viene suddivisa in gruppi di 3 o 4 o 6 persone (a seconda della variante scelta). A ogni componente del gruppo è data una busta contenente diversi pezzi del cerchio che deve mettere insieme per comporre il proprio cerchio completo.

L'obiettivo del gruppo è assemblare i pezzi in modo che tutti i componenti riescano a realizzare cerchi completi in massimo 10 minuti. Per raggiungere questo obiettivo, bisogna scambiarsi dei pezzi, ma occorre attenersi a delle regole: il gioco avviene in assoluto silenzio, non si può indicare o fare segnali con le mani, non si può mostrare a un altro giocatore come fare il proprio cerchio o realizzarlo al suo posto, si può solo dare un pezzo alla volta mettendolo vicino agli altri pezzi. Il compito è concluso quando tutti i componenti del gruppo hanno completato il proprio cerchio.

Alla fine del gioco l'insegnante deve aiutare i membri del gruppo a identificare che cosa è successo all'interno dello stesso ed evidenziare quali abilità

possono essere utili quando si lavora insieme. Esplicitando le idee dopo la discussione che segue il gioco si aiutano gli alunni ad acquisire maggiore disponibilità verso i bisogni altrui.

Al singolo alunno viene chiesto più di dare che di prendere, tutti devono contribuire e nessuno deve dominare nel gruppo. La norma fondamentale da apprendere è l'equa partecipazione, che elimina il problema della dominanza e favorisce le pari opportunità. È inoltre necessario, per prevenire la tendenza al dominio, far adottare al gruppo i seguenti concetti: esprimere le idee; ascoltare gli altri, perché tutti devono parlare; chiedere agli altri di esprimere le proprie idee; motivare le proprie ipotesi e saper discutere idee diverse.

Va incentivato il *vivace disaccordo* su come risolvere un problema o sulla questione che è oggetto di discussione, in quanto i ragazzi apprendono come conseguenza dell'esposizione il *conflitto cognitivo* (occorre sostenere e giustificare la propria tesi ma bisogna rendersi conto che può esserci più di una prospettiva legittima). Spesso l'alunno si sente rifiutato, perché vi è opposizione latente o nascosta.

È necessario passare dal "non mi lascia parlare" al "prima che tu inizi a parlare, devo finire io". Per la gestione del disaccordo è necessario utilizzare la *negoziazione*, attraverso l'adozione di richieste positive per esprimersi, evitando l'uso di messaggi colpevolizzanti.

Una volta completate le fasi organizzative relative alle modalità di lavoro, predisposte dal docente, può prendere avvio il lavoro del gruppo.

Come afferma Comoglio, lavorando nei gruppi cooperativi, gli studenti sono guidati, ma non facilitati nello sforzo di apprendere. Essi affrontano situazioni complesse/sfidanti e a volte imprevedibili, e così facendo imparano a dare il meglio di sé scoprendo e valorizzando risorse personali insospettite. Il risultato è, innanzitutto, lo sviluppo e il potenziamento di abilità cognitive generalmente superiori a quelle richieste dalle attività proposte dalla scuola tradizionale, e la loro applicazione dalle situazioni artificiali del contesto di classe a quelle più autentiche della vita reale. Inoltre, indotti a coordinare il proprio impegno con quello dei compagni per raggiungere determinati scopi, gli studenti col tempo imparano ad apprezzare il valore della responsabilità individuale, della collaborazione, dell'aiuto, dell'accettazione del diverso da sé, del contributo dell'altro, della conoscenza come sforzo condiviso.

## 22. La *peer education* e la *peer collaboration*

Il termine inglese *peer education* (alla lettera “educazione tra pari”) è noto a livello internazionale nell’ambito educativo e nella sua accezione più semplice può definirsi un modello educativo tra pari o tra persone che appartengono al medesimo gruppo o che abbiano la stessa estrazione sociale, che instaurano un rapporto di educazione reciproca. In altre parole la *peer education* è la comunicazione mirata tra coetaneo e coetaneo.

Il candidato illustri le caratteristiche e le differenze tra *peer education* e *peer collaboration*.

La *peer education* è un metodo in base al quale un piccolo gruppo di “pari”, numericamente ridotto rispetto al gruppo di appartenenza e che è parte di un determinato contesto ambientale, opera attivamente per informare e influenzare il resto del gruppo. Storicamente la *peer education* risale ai primi anni del 1800, grazie al *monitor system* inglese: gli alunni imparavano a tenere lezioni per altre scolaresche, relativamente ad argomenti che avevano già imparato. Tale metodo veniva usato per ragioni di carattere economico, considerato che il ricorso agli alunni era meno costoso dell’utilizzo di un docente.

I primi progetti moderni di P.E. risalgono agli anni ’50-’60 del XX secolo, soprattutto negli Stati Uniti, con alcune iniziative di carattere sanitario (prevenzione alla salute, prevenzione delle tossicodipendenze, facilitazione all’inserimento scolastico).

È a partire dagli anni ’70 che si realizza un’ampia diffusione dei progetti a livello globale e nei contesti più svariati, quali la scuola, gli ospedali, le carceri, le comunità terapeutiche, in ambito lavorativo, nei centri di aggregazione giovanile, ecc. Attualmente a livello scolastico la P.E. è molto utilizzata in America, in Inghilterra e in Olanda, in ogni ordine scolastico, dalle scuole primarie all’università.

Gli interventi di P.E. fanno leva sul processo grazie al quale dei giovani, istruiti e motivati, intraprendono per un certo periodo di tempo attività educative, informali e formali, con i loro pari (simili per età, background e interessi) al fine di sviluppare il loro sapere, i modi di fare, credenze e abilità per renderli responsabili e proteggere la loro propria salute.

Per *peer collaboration* si intende la collaborazione tra pari: gli studenti devono svolgere un compito e all’interno del gruppo nessuno si trova in posizione istituzionale di superiorità rispetto all’altro, in relazione al compito. Gli alunni devono aiutarsi e complementarsi per portare a compimento la loro attività di apprendimento.

Ciò che differenzia la *peer collaboration* dal *cooperative learning* è la struttura di relazione e la condizione di collaborazione stabilita dagli studenti. La modalità di apprendimento collaborativo è applicabile sia a “gruppi a rischio” con vulnerabilità cognitive, sia a gruppi particolarmente dotati. A differenza delle modalità di insegnamento con “mediazione dell’insegnante”, nell’apprendimento collaborativo e cooperativo la *mediazione* è di tipo *sociale*, le risorse e l’origine dell’apprendimento sono gli allievi che si aiutano reciprocamente e sono corresponsabili del loro apprendimento, stabiliscono il ritmo del loro lavoro, si correggono e si valutano, sviluppano e migliorano le relazioni sociali per favorire l’apprendimento.

Le finalità sono varie. Innanzitutto tutti gli studenti lavorano di più, sviluppando una maggiore motivazione all’apprendimento e ottenendo migliori risultati. Si crea un forte spirito di squadra in classe, nascono legami di amicizia e solidarietà in cui si apprezza la diversità, il clima è più disteso con aumento dell’autostima e dell’autoefficacia. Si permette il recupero di elementi problematici, poco motivati allo studio, con difficoltà affettivo-relazionali, sociali e cognitive; si favorisce l’inserimento degli alunni disabili e si tende alla formazione di cittadini democratici e responsabili.

I singoli membri del gruppo possono conseguire i propri obiettivi personali solo attraverso il successo del gruppo. Quest’ultimo, quindi, diventa strumento per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento individuale. Le ricompense dei gruppi basate sui risultati dei gruppi stessi creano una struttura interpersonale di riconoscimenti in cui i membri del gruppo danno e ricevono riconoscimenti sociali.

Le teorie cognitive si concentrano sugli effetti positivi del lavorare insieme. Vygotskij ha sottolineato l’importanza della dimensione sociale da cui procede lo sviluppo della interiorizzazione e del linguaggio come componenti cognitive fondamentali per la formazione del soggetto, Piaget ha ribadito che ogni conoscenza di tipo sociale (linguaggio, valori, regole, sistema simbolico, ecc.) può essere appresa solo in interazione con gli altri.



La collana è rivolta a quanti desiderano acquisire l'**abilitazione all'insegnamento** nelle scuole e devono pertanto superare gli esami di ammissione previsti dalla normativa sulla formazione del personale docente.

## Le attività di Sostegno Didattico

**tracce svolte** per la prova **scritta**

Finalizzato alla preparazione alle prove scritte di selezione ai corsi di specializzazione per le attività di sostegno didattico, il volume propone un **ampio ventaglio di tracce svolte** sulle principali tematiche dell'integrazione scolastica, così come previsto dai programmi d'esame.

Gli elaborati contengono spunti e suggerimenti sulla **normativa** riguardante gli alunni diversamente abili, con indicazioni operative sui percorsi di integrazione/inclusione, sui vari aspetti della **metodologia didattica** orientata all'inclusione, sulla **metacognizione**, ipotizzando i possibili interventi volti a migliorare la capacità di autoregolazione degli alunni con difficoltà. Molta attenzione viene dedicata alle **buone prassi** che una scuola, in una visione di collegialità, deve mettere in atto se intende favorire realmente il processo di integrazione di tutti gli alunni, all'**apprendimento cooperativo**, con molteplici esempi di modalità di interazione tra gli allievi, ai **laboratori**, con numerose tipologie di attività e di percorsi atti a conferire la flessibilità di cui necessita un ambiente educativo di apprendimento pensato per tutti. Altrettanto spazio, infine, viene riservato alle **tecnologie**, il cui uso permette di adeguare la proposta educativa ai bisogni specifici, ai **campi di esperienza** e alle **strategie didattiche**, con numerosi esempi di adattamento di obiettivi, materiali e attività agli alunni in situazione di difficoltà. Il volume è stato organizzato in vista di uno studio agevole da parte degli aspiranti docenti di sostegno di ogni ordine e grado di scuola, poiché gli spunti e i modelli operativi proposti possono essere facilmente adeguati ai bisogni educativi delle diverse fasce di età degli alunni con disabilità.

p<sub>1</sub>

### Per completare la preparazione:

**t<sub>13</sub>** **Le attività di Sostegno didattico** - manuale teorico per la prova d'esame  
ISBN 9788865848005

**te<sub>1</sub>** **Competenze linguistiche e comprensione dei testi**  
ISBN 9788865846698

**QD<sub>5</sub>** **Bisogni educativi speciali (BES)** - Strategie di intervento in favore dell'integrazione  
ISBN 9788865847367

 sfoglia le demo su [edises.it](http://edises.it)

Per essere sempre aggiornato seguici su Facebook 

[facebook.com/iltirocinioformativoattivo](https://facebook.com/iltirocinioformativoattivo)

Clicca su mi piace  per ricevere gli aggiornamenti.



[www.edises.it](http://www.edises.it)  
[info@edises.it](mailto:info@edises.it)



€ 26,00

